Des enseignant·e·s face aux injures homophobes à l'école primaire

Gaël Pasquier
Université Paris Ouest Nanterre La Défense

En France, la lutte contre l'homophobie s'inscrit dans les priorités de la politique éducative définies par les circulaires de rentrée de septembre 2008 et 2009 : « la communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme » (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2009). Ces principes sont repris par la circulaire de 2010 qui rappelle également la nécessité de nommer les discriminations dans le règlement intérieur de chaque établissement. Ils s'ajoutent aux nombreuses Instructions officielles de l'Éducation nationale qui, depuis les années quatre-vingt, énoncent la nécessité de favoriser l'égalité des sexes à l'école ; et particulièrement au Bulletin officiel du 2 novembre 2000, qui inscrit la lutte contre l'homophobie « à l'école, au collège, et au lycée » dans le cadre de l'éducation à l'égalité des filles et des garçons par l'intermédiaire du questionnement des stéréotypes de sexes (MEN, 2000). L'institution ne limite donc pas l'homophobie à une attitude d'hostilité à l'égard des homosexuels, hommes ou femmes, mais l'intègre clairement, bien que discrètement, dans le cadre des rapports sociaux de sexes. Elle la définit à la fois comme le rejet, la discrimination et les violences qui s'exercent contre les homosexuel·le·s ; mais aussi comme le rejet, la discrimination et les violences vis-à-vis des personnes qui sont supposées être homosexuelles, parce que leur comportement ou leur manière d'être contreviennent aux normes de sexe traditionnelles, sans que ces personnes ne se définissent nécessairement comme homosexuelles. Même si, depuis lors, cette double approche de l'homophobie n'a pas été réaffirmée explicitement et qu'elle peut donc sembler davantage implicite que pleinement assumée par l'institution,

elle n'en reste pas moins conforme aux analyses de plusieurs chercheuses et chercheurs qui travaillent dans le champ des études sur le genre. Le concept de genre, utilisé ici dans son acception socio-politique, désigne « un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant » (Marro, 2012, p. 74). Ce système, parce qu'il attribue une place différente, complémentaire et inégale aux hommes et aux femmes, façonne ce qu'Adrienne Rich nomme une « contrainte à l'hétérosexualité » (1980) et dévalorise toute autre forme de sexualité, dont l'homosexualité (Dayer, 2014). Il hiérarchise également les individus en fonction de leur conformité aux rôles de sexe, associant les manifestations de transgression à une orientation non-hétérosexuelle. Le terme d'homophobie n'en reste pas moins problématique pour certain·e·s auteur·e·s car, par l'utilisation du mot « phobie », il semble proposer une explication psychologique au fonctionnement d'un système social dont il s'agit de déconstruire le sous-bassement historique (Katz, 2001 ; Tin, 2008) et idéologique : l'hétérosexisme qui stipule l'inégalité des sexualités (Bastien-Charlebois, 2011 ; Dayer 2014 ; Fassin 2009). Nous avons toutefois fait le choix de l'utiliser : puisqu'il l'est par les textes officiels de l'institution, c'est notamment en s'y référant que les enseignant·e·s peuvent être amené·e·s à penser et concevoir leur action.

Ces instructions de l'Éducation nationale semblent cependant peu connues des enseignant·e·s et donc rarement appliquées, comme l'indiquait en juin 2013 le rapport consacré aux discriminations LGBT-phobes à l'école réalisé par Michel Teychenné (2013) pour Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale. Elles offrent néanmoins un cadre officiel et réglementaire à celles et ceux qui souhaiteraient s'emparer de ces questions. Notre chapitre s'intéresse précisément à ces enseignant·e·s qui travaillent avec leurs élèves sur les questions d'égalité des sexes et des sexualités ; et plus précisément à celles et ceux qui exercent à l'école primaire – école qui comprend, en France, l'école maternelle (élèves de deux à six ans) et l'école élémentaire (élèves de six à onze ans). Son objectif est de considérer à partir de leurs discours la manière dont elles et ils envisagent et répondent à un type de situation précis : la prolifération par des élèves d'injures homophobes.

Sur le plan juridique, une injure « est une expression outrageante, utilisant des termes de mépris ou d'offense » (Borillo, 2009). Nous utiliserons ce terme conjointement avec celui d'*insulte* qui en est le quasi synonyme[1]. Ces insultes seront donc qualifiées d'homophobes lorsqu'elles dénigrent l'homosexualité et des personnes qui dérogent aux normes de sexe pour affirmer la supériorité de l'hétérosexualité. Elles seront qualifiées de sexistes lorsqu'elles portent sur les femmes afin de les rabaisser

1. Comme le remarque Claudine Moïse (2011) : « la distinction entre "injure" et "insulte" est peu opérante en linguistique contrairement au domaine juridique » (p. 31).

dans l'ordre social, notamment lorsque les femmes contreviennent aux rôles de sexe traditionnels.

Après avoir exposé le contexte théorique et la méthodologie utilisés pour cette recherche, l'article examinera le questionnement d'enseignant·e·s, travaillant avec leurs élèves sur l'égalité des sexes et / ou des sexualités, quant au caractère homophobe d'insultes prononcées dans l'espace scolaire. Il s'intéressera ensuite aux différentes stratégies que d'autres enseignant·e·s, pour lesquelles cette homophobie ne fait pas question, disent mettre en œuvre dans le cadre de leur classe et de leur école afin de mieux saisir la complexité des mécanismes à l'œuvre dans la lutte contre certaines discriminations dans un contexte éducatif avec des enfants.

CONTEXTE THÉORIQUE : PENSER LA QUESTION DES INSULTES HOMOPHOBES À L'ÉCOLE

Il n'existe actuellement, à notre connaissance, aucune recherche permettant d'estimer le nombre et la fréquence des insultes homophobes à l'école primaire. Le rapport Teychenné note que « dès l'école primaire, les insultes homophobes sont malheureusement trop courantes, trop banalisées » (2013, p. 11), mais cette assertion s'appuie essentiellement sur le témoignage d'enseignant·e·s ayant participé aux travaux préparatoires à l'écriture du rapport. Dans le cadre de l'enquête de victimation[2] réalisée en école élémentaire en 2011 par Éric Debarbieux et Georges Fotinos pour l'Unicef, l'homophobie n'a pas été retenue comme critère, sans doute parce que celle-ci n'aurait pas nécessairement été identifiée par les élèves interrogé·e·s[3]. Les auteurs notent cependant que les insultes sont fréquentes puisque 42,1 % des élèves disent être insulté·e·s « quelquefois », 12,5 % « souvent » et 12,8 % « très souvent » (2011, p. 20). Ils remarquent également que « les garçons sont significativement plus nombreux à être insultés (71 %) que les filles (63 %) et [qu'ils] pratiquent beaucoup plus l'insulte (47 % des insulteurs sont des garçons) que les filles (23 %) ou des groupes mixtes » (p. 21).

Si l'on regarde ce qui se passe au collège, en 2012, parmi les violences recensées dans le logiciel Sivis – le système d'information et de

2. « L'approche par l'enquête de victimation permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme un informateur privilégié » (Debarbieux et Evrard, 2011, p. 25).

3. Pour leur enquête de victimation réalisée au collège, Eric Debarbieux et Laetitia Evrard (2011) notent qu'« aucune question sur l'homophobie n'a été retenue, car il n'est pas évident que l'ensemble des élèves ait déjà conscience de leurs orientations sexuelles » (p. 27) ; Debarbieux et Evrard ne tiennent visiblement pas compte du fait que les personnes homosexuelles ne sont pas les seules à être victimes d'insultes homophobes.

vigilance sur la sécurité scolaire mis en place par l'Éducation nationale, et dont les données ne sont que partiellement publiées –, les violences homophobes représentaient 1 % de la totalité des signalements (Teychenné, 2013, p. 12). En 2008, Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, indiquait par ailleurs, en mentionnant à partir de la même source la proportion de 0,6 % des violences pour l'année 2007, qu'« il s'agit de signalements, non de la réalité. Il est donc nécessaire de réaliser un travail de sensibilisation auprès de nos personnels, en mentionnant que […] l'homophobie est un des critères d'incivilité » (Darcos, 2008, p. 94). Il est probable en effet que les enseignant·e·s et les autres membres de la communauté éducative n'identifient pas nécessairement le caractère homophobe de certaines violences[4]. Ces chiffres semblent donc davantage refléter une sous-estimation que la réalité. Michel Teychenné remarque en effet que les insultes homophobes bénéficieraient

> d'une certaine tolérance sociale en partie due à [leur] « désémantisation » (elle[s sont] utilisé[s] sans réflexion sur [leur] sens et sur [leur] portée) et à [leur] absence d'incarnation. Dans la communauté éducative, on peut être tenté de croire que, s'il n'y a pas d'homosexuel(le) directement visé(e), l'insulte est moins grave. (2013, p. 12)

Ces phénomènes sont également mentionnés par des enquêtes réalisées au Québec, notamment celle d'Alain Grenier « sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec » (2005a). Cette dernière « suggère que l'"espace classe" [à Québec] ne serait pas le sanctuaire libre d'homophobie auquel on pourrait croire », mais elle relève aussi « une difficulté, chez les intervenants et les intervenantes scolaires étudiés, à interpréter le sens et la valeur des mots employés dans les [agressions] à caractère homophobe » (Grenier 2005b, p. 15). Dans la recherche qu'elle a menée sur « les déclinaisons de "gais" dans le parler des garçons adolescents » québécois afin de tenter de déterminer dans quelle mesure certains termes ne font effectivement pas référence aux homosexuels dans leurs habitudes langagières, Janik Bastien-Charlebois note en effet que

> les garçons n'emploient pas uniquement les termes « fif », « tapette », « gai » et « moumoune » à l'endroit des personnes qu'ils savent ou présument homosexuelles. Qui plus est, ils se défendent généralement bien de les utiliser dans un sens faisant référence aux hommes gais, ainsi que dans le but de les diminuer – ce que corroborent certains adultes étant en contact étroit avec des jeunes. (2009, p. 52)

4. Il est toutefois possible de supposer également que certain·e·s enseignant·e·s, sans doute minoritaires, réagissent en situation à ces violences et ne prennent pas toujours la peine de les signaler ensuite à l'institution, et ce même si cette absence de signalement nuit à la prise en compte de l'ampleur de ce phénomène en milieu scolaire.

Cette argumentation, qui témoigne pour l'auteure de la diffusion et de l'intégration de la réprobation sociale de l'homophobie ou d'autres formes de discrimination, vise à démontrer le caractère ordinaire de certains mots habituellement considérés comme des insultes au prétexte qu'ils seraient « désémantisés » (Moïse, 2011, p. 32), notamment, mais pas uniquement, dans le cadre de ce que Dominique Lagorgette et Pierre Larrivée (2004) appellent des « relations de solidarité ». D'autres chercheuses constatent ainsi que des mots comme « bâtard », « fils de pute », « sale bougnoul » ont perdu ou perdent dans certains contextes leur force et leur signification originelle et prennent alors un sens affectueux sous couvert de second degré (Léglise, 2004, pp. 26, 49) ; il serait alors inapproprié de les décrire comme des termes offensants ou discriminants puisqu'ils seraient devenus, ou s'apprêteraient à devenir, de simples « ponctuants du discours […] au même titre que le "con" ou le "putain" toulousain » (Moïse, 2011, p. 32).

Claudine Moïse remarque toutefois que ces mots ponctuant « peuvent toujours être réactivés dans les interactions pour servir une insulte et agresser », avant de conclure : « reste toujours à se replacer en contexte et être au plus près des intentions et des interprétations possibles » (2011, p. 32). Toutefois, la question de la réception reste bien souvent absente de la réflexion menée autour de ces termes. Seules les intentions des locuteurs et locutrices sont prises en compte pour déterminer si ces mots sont porteurs d'homophobie, de sexisme ou encore de racisme. Ces intentions sont pourtant loin d'être claires. Janik Bastien-Charlebois considère en effet, à l'issue de son enquête, « qu'il y a bel et bien un lien entre les épithètes "gai", "tapette", "fif" et "moumoune" d'une part [lorsqu'ils sont utilisés par des adolescents], et les hommes gais, d'autre part » (2009, p. 70) : les représentations que les adolescents interrogés associent à ces derniers dans leur discours continuent d'être dépréciatives, même lorsqu'ils s'en défendent. Il nous semble également que le contexte dans lequel sont employées ces insultes – les relations de solidarités entre personnes qui ne se définissent pas publiquement comme homosexuel·le·s – ne saurait être considéré comme pleinement révélateur de leur signification réelle, car la personne qui est la destinatrice de ces insultes peut avoir de bonnes raisons pour ne pas montrer que celles-ci l'affectent, même dans le cadre d'une plaisanterie. Enfin, rien ne renseigne sur la manière dont les témoins de la scène la perçoivent ou l'interprètent. Les insultes homophobes, tout comme les insultes sexistes, racistes ou antisémites ne portent pas en effet uniquement sur un individu mais s'apparentent également à une diffamation collective parce qu'elles portent au-delà de la personne qui est explicitement désignée.

Certes, les mots habituellement considérés comme homophobes ne sont pas condamnés à être toujours efficaces et à blesser systématiquement celles et ceux qui en sont ou pourraient en être les destinataires.

Il est même nécessaire d'envisager la possibilité, pour celles et ceux qui en sont habituellement les victimes, de les décharger de ce pouvoir pour leur attribuer d'autres significations propres à contester les mécanismes d'assujettissement de l'injure (Butler, 2004 ; Eribon, 1999). L'histoire des groupes discriminés montre d'ailleurs que leurs membres ont su, dans de nombreux cas, s'emparer de ces discours de haine pour les mettre en échec. Aussi, dans certains contextes, c'est avant tout le critère d'appartenance au groupe qui permet de déterminer la signification exacte d'un mot. Comme le notent Dominique Lagorgette et Pierre Larrivée :

> Des interlocuteurs se sachant partager des valeurs positives à propos d'une telle désignation sont légitimés de détourner l'agression à des fins de solidarité, tout en se moquant de la polarité négative qui lui est attribuée par certains autre groupes : un homosexuel peut amicalement en interpeller un autre par l'axiologique pédé.[5] (2004, p. 93)

Le terme « nègre » n'aura pas la même valeur s'il est employé par une personne noire, ni celui de « gouine » par des lesbiennes ou de « chienne » par des femmes féministes[6]. Toutefois, le contexte scolaire brouille bien souvent la possibilité de s'appuyer sur de telles interprétations dans la mesure où, dans le cas des insultes homophobes, de telles relations de solidarité paraissent improbables entre enfants de trois à douze ans et même sans doute au-delà. Elles le semblent également bien souvent pour ce qui est des injures sexistes. Tout au plus est-il possible d'envisager, dans le cas des insultes racistes et antisémites, que certain·e·s enfants, sous l'influence de leurs aîné·e·s, reprennent à leur compte ces usages. Il est donc nécessaire de supposer que ces expressions sont nocives dans le sens où elles reproduisent une représentation du monde qui postule l'inégalité des femmes et des hommes, des homosexuel·le·s et des hétérosexuel·le·s ; elles risquent d'être d'autant plus efficaces que certain·e·s enfants, en même temps qu'ils et elles se questionnent sur leur orientation sexuelle et sentimentale, font l'apprentissage, par leur intermédiaire, de cette inégalité sociale.

5. Sur cette question, voir également les travaux de William Labov (1978/1993).

6. Deux groupes militants, les *Gouines Rouges* au début des années soixante-dix et les *Chiennes de garde* à la fin des années quatre-vingt-dix sont des exemples des possibilités de détournement des termes injurieux à l'encontre des lesbiennes et des femmes. À l'inverse, un mouvement comme *Ni putes ni soumises* a fait le choix de continuer à s'inscrire dans les catégories qui sont celles des dominants sans les investir d'une signification nouvelle : « La dénomination du mouvement […] contribue selon Marie-Hélène Bourcier, Nacira Guénif et Marcela Iacub à réaffirmer la légitimité d'une sexualité "correcte", respectable, et à stigmatiser davantage les femmes qui y échappent (et dont les deux figures extrêmes, également indésirables, sont la figure de la "fille voilée" et de la "pute") » (Bereni, 2005, pp. 235-236). Marcella Iacub (2007) avait dans ce sens appelé à la création d'un mouvement dont le nom aurait été « Putes et insoumises. »

Il semble donc particulièrement intéressant d'envisager comment des enseignantes et des enseignants sensibilisé·e·s aux questions d'égalité des sexes et d'homophobie disent réagir à l'école lorsque de telles insultes sont prononcées : comment les perçoivent-elles et perçoivent-ils et quelles démarches déclarent-elles et déclarent-ils adopter ? La manière dont des enseignant·e·s interprètent ces injures peut en effet avoir des conséquences sur la réponse éducative qu'elles et ils vont apporter : faut-il réagir, et comment ? Par la mise en place d'interventions destinées à « démystifier l'homosexualité » (Grenier, 2005b, p. 13) ? En expliquant les termes employés ? En les interdisant ? En les sanctionnant ? Et dans ce cas, sous quelle forme ? Ce sont ces questions relatives au travail éducatif autour des insultes à l'école primaire qui vont être examinées dans cet article.

MÉTHODOLOGIE

Cet article est issu d'une recherche visant à mieux connaître les pratiques des enseignant·e·s de l'école primaire travaillant avec leurs élèves sur les questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités ; pour cette recherche, vingt entretiens non directifs, d'une durée moyenne d'une heure, ont été réalisés. L'échantillon des enseignant·e·s rencontré·e·s, plus ou moins informé·e·s des mécanismes de reproduction par l'école de la domination masculine et de l'hétérosexisme, est diversifié sur le plan du sexe (quinze femmes, cinq hommes), de l'âge, de l'ancienneté dans la profession (du stagiaire en formation à la conseillère pédagogique récemment retraitée), du niveau d'enseignement (maternelle, élémentaire) et du lieu d'activité (Paris et sa banlieue, des zones urbaines ou rurales de province). Ces personnes ne sont donc pas représentatives du corps enseignant français, mais constituent un ensemble d'informateurs et d'informatrices privilégié·e·s qui témoignent ici des formes que peut prendre une pédagogie qui n'entend pas établir un lien entre le sexe d'un individu et un rôle à jouer dans la société. Cette recherche ne vise donc pas à généraliser des analyses à partir de quelques individus mais entend proposer des pistes de réflexion visant à mieux comprendre les spécificités d'un enseignement qui tente d'enrayer certaines formes de domination.

Bien qu'il soit nécessaire de supposer un écart entre le discours de ces enseignant·e·s et leur pratique effective (Keddie, 1971 ; Thorel-Hallez, 2011), dans la mesure où la situation d'entretien conduit à une reconstruction de l'expérience vécue, la méthodologie choisie permet de combiner des informations factuelles avec la prise en compte d'éléments subjectifs qui renseignent sur l'intentionnalité éducative des personnes rencontrées et la façon dont elles perçoivent leur action.

Enfin, la méthodologie choisie n'incitait pas les enseignant·e·s rencontré·e·s à parler spécifiquement de la question des insultes mais les invitait simplement à évoquer leur pratique en lien avec l'égalité des sexes et des sexualités. Pour l'analyse, les entretiens ont été découpés thématiquement en fonction des questions abordées par les personnes rencontrées ; on s'intéressera ici aux extraits de leurs discours relatifs aux insultes homophobes : il en est en effet question dans seize entretiens.

DES INJURES RÉELLEMENT HOMOPHOBES AUX YEUX DES ENSEIGNANT·E·S ?

La première question que pose la gestion des insultes homophobes à l'intérieur de l'espace scolaire est celle de pouvoir déterminer les mots ou expressions concernées. Les exemples cités dans les entretiens semblent réduits[7] et se limiter au terme « pédé » (douze entretiens), qui apparaît le plus fréquemment, parfois précédé de « sale » (deux entretiens), suivi ensuite d'« enculé » (quatre entretiens), référence explicite à une pratique sexuelle. Les insultes qui visent les lesbiennes, ou les femmes et les filles supposées l'être, semblent peu fréquentes, tout comme les insultes sexistes. Cette absence peut indiquer qu'elles sont rares chez les élèves ou qu'elles ne sont pas identifiées comme telles, y compris par des personnes qui devraient y être sensibilisées.

Pour certain·e·s enseignant·e·s, ces insultes homophobes se caractérisent par leur fréquence : « l'insulte numéro un, c'est quand même pédé » (Aude). Elles semblent essentiellement prononcées dans la cour lorsque le contrôle langagier exercé par les adultes s'amoindrit. Une enseignante laisse entendre que ces pratiques sont essentiellement celles d'élèves d'élémentaire, d'autres disent également les observer en maternelle : « l'insulte la plus répandue, dès la maternelle, c'est quand même "sale pédé" ou "lesbienne, homosexuel" ; j'ai eu des petits de quatre-cinq ans qui s'insultaient comme ça » (Camille). Ces paroles viennent souvent des garçons, ce qu'indiquent également d'autres recherches déjà mentionnées (Bastien-Charlebois, 2009, p. 52 ; Debarbieux & Fotinos, 2011, p. 21). Nous continuerons toutefois à employer l'écriture épicène, car les insulteurs sont parfois des filles.

Les avis sont partagés sur la signification de ces insultes, et donc sur la démarche à adopter vis-à-vis d'elles : « [les élèves] savaient peut-être pas ce que ça voulait dire » (Camille). Certaines personnes interrogées disent adopter une position ferme : « ne pas laisser passer l'irrespect et vraiment alors les insultes homophobes dans les cours de récréation, ne pas les laisser passer, c'est déjà le minimum » (Mireille). D'autres préfèrent s'interroger sur le sens véritable de ces expressions dans les interactions entre enfants et sur la réaction qu'elles nécessitent de la part de l'adulte :

7. En comparaison de celles recensées par Dan Van Raemdonck (2009).

> Ça m'est arrivé à plusieurs reprises de prendre les enfants, suite à l'altercation qu'ils ont eue, je pense que d'autres enseignants font la même chose, et en général je leur dis : « Bon qu'est-ce qui s'est passé ? » « Alors voilà on s'est insulté. » « Qu'est-ce que vous avez dit ? » Alors des fois, ils l'ont dit en arabe, je dis : « Oui en français ça donne quoi ? » Et donc, je dis : « Mais alors, tout à l'heure, tu l'as dit le mot ; pourquoi tu veux pas le dire là ? » Donc ils finissent par le verbaliser et ensuite je leur demande ce que ça veut dire pour eux ; c'est souvent autour de ça que je travaille ; et donc très souvent, jusqu'à maintenant, ils y mettent pas d'homophobie dedans, enfin c'est rare, c'est assez rare. (Éric)

Le récit d'Éric est caractéristique des problèmes que soulèvent certaines de ces insultes lorsqu'elles sont prononcées en maternelle ou en élémentaire : peut-on réellement parler d'homophobie lorsque les enfants en ignorent le sens ou, pour reprendre les termes d'Éric, « ne mettent pas d'homophobie dedans » ? Certes, le statut des mots employés par les élèves qu'il interroge semble clair à leurs yeux : ils l'ont été dans le cadre d'une altercation entre enfants dans le but d'offenser un·e adversaire, de blesser verbalement et de susciter une réaction. Leur grossièreté, ou leur non-conformité avec ce qui est habituellement accepté par l'institution scolaire, est par ailleurs attestée par leur attitude : les enfants acceptent de les répéter en arabe au directeur de l'école mais hésitent à lui en donner une traduction exacte et ne le font qu'en raison de son insistance. Ce sont donc des insultes ; mais qu'en est il de leur signification véritable dans un tel cadre ? Leur homophobie continue en effet à poser question dans le discours d'Éric. Tout se passe comme si l'expression employée par ses élèves était déconnectée de sa signification habituelle par le fait que ceux-ci ne la comprennent pas : ignorer les référents d'un mot rendrait son statut indécidable, le purifierait, alors même qu'il garde la force de blesser ou d'irriter. Même si le mot dénigre habituellement une sexualité et les personnes qui la pratiquent, son pouvoir ne serait pas activé dans ces situations en raison de l'absence d'intention à ce sujet de la part du locuteur ou de la locutrice. L'insulte ne serait alors plus qu'un signifiant qui resterait opérationnel même lorsqu'il est dénué de son référent, sans signifié précis : une insulte abstraite, qui ne serait plus porteuse d'une discrimination particulière.

La suite de l'entretien d'Éric montre qu'il lui est alors difficile de rendre compte du pouvoir exercé par ces mots sans se contredire. Bien que leur sens ne soit pas maîtrisé par les enfants, chaque insulte a pour ses élèves une valeur que lui attribue le système de représentations auquel elles appartiennent :

> Par contre, ce qu'ils arrivent à dire, c'est que les insultes les unes par rapport aux autres n'ont pas la même force ; et là, par exemple pédé, c'était plus fort que l'autre insulte qui était une insulte par rapport à la mère je crois ; donc ça veut dire qu'ils mettent quand même derrière cette insulte-là quelque chose d'assez grave. (Éric)

Cette gradation dans la gravité des insultes telle qu'elle est perçue par les élèves s'explique par le fait que l'insulte « pédé » vise directement la personne à qui elle est adressée, alors que les insultes relatives à la mère cherchent à l'atteindre par l'intermédiaire d'une proche dont elles doivent ternir l'honneur. Claudine Moïse note également que ces « insultes [qui] attaquent l'autre par la femme » entretiennent « une forme de connivence virile, de solidarité masculine, dont les femmes seraient les enjeux, les cibles et les victimes » (2002, pp. 48-49). La force de la première insulte tient donc à l'absence de détour dans la stratégie mise en place par le locuteur ou la locutrice pour atteindre sa cible. En revanche, l'injure « pédé » jette un soupçon sur la virilité de celui qu'elle désigne et l'exclut donc symboliquement du groupe des hommes, ce qui est considéré par les garçons qui l'emploient comme autrement plus sérieux[8] – mais cette hypothèse invalide en partie les propos d'Éric selon lesquels ses élèves ne connaîtraient pas le sens des insultes.

Dans l'entretien d'Éric, les propos concernant la réception de ces insultes sont également équivoques. Il remarque ainsi que « ça ne s'adresse pas en général aux enfants concernés » sans préciser comment il est capable de le déterminer. Est-ce parce qu'il a connaissance du questionnement de certain·e·s enfants quant à leur orientation sexuelle ? Mais alors d'autres enfants pourraient faire le choix de ne pas se confier à lui. Est-ce parce que dans leur apparence, leurs attitudes, leurs propos, Éric croit déterminer des signes d'homosexualité ? Ce raisonnement active alors les stéréotypes liés à l'homosexualité selon lesquels tout homme ou garçon qui n'adopterait pas des comportements conformes aux critères de la masculinité traditionnelle serait nécessairement homosexuel, qu'il le sache déjà ou l'ignore encore ; comme si l'homosexualité devait nécessairement s'inscrire dans les corps par un abandon des signes qui construisent habituellement la virilité et que, sans cet abandon, il n'y aurait pas d'homosexualité possible. Éric s'arroge ainsi le pouvoir de percer à jour ses élèves et leur sexualité future dans une argumentation qui consiste à lire l'absence d'homophobie de certains termes dans l'hétérosexualité supposée de ceux et celles qu'ils visent. Il n'y aurait pas d'homophobie parce que ces mots ne s'adresseraient pas à la bonne personne, ce qui renforce encore l'hypothèse de la méconnaissance par les élèves

8. Isabelle Clair (2012) remarque que les mécanismes des insultes sexistes et homophobes, bien qu'inscrits dans le même système de domination, fonctionnent de manière différenciée : « alors que les garçons doivent faire la preuve continue qu'ils ne sont pas des "pédés", c'est-à-dire qu'ils ont leur place dans le groupe de sexe dominant, les filles sont *a priori* suspectes d'êtres toutes des "putes", du fait de leur position inévitablement inférieure dans la classification des groupes de sexe » (p. 76). L'insulte homophobe ne porte donc pas sur l'ensemble des garçons alors que l'insulte sexiste englobe l'ensemble des femmes. L'homosexualité féminine n'est même pas envisagée, sans doute parce qu'elle est souvent considérée par les hommes comme anodine, car elle ne mettrait pas en jeu « d'acte sexuel ».

qui les emploient de la signification de ces termes ; mais aussi parce que, même si celle et ceux qui sont insulté·e·s sont informé·e·s du sens de ces termes, ils et elles n'ont aucune raison de se sentir concerné·e·s par une quelconque manifestation d'homophobie.

Éric précise ainsi au cours de l'entretien :

> On s'aperçoit que finalement [les élèves] font pas vraiment du sens sur ce mot-là mais que c'est plutôt un mot qu'ils utilisent parce qu'on l'utilise dans la cour de récréation pour s'insulter ; à ce moment-là, ça veut dire qu'on est peut-être pas encore dans un développement psycho-sexuel pour aller vite qui permet d'aborder ces questions-là.

Cet enseignant considère qu'il n'a pas à apprendre à ses élèves la signification de certains mots injurieux dont le sens leur est inconnu ; cette connaissance constitue donc un prérequis au travail qu'il lui est possible d'engager sur les représentations que ces termes véhiculent, et il ne lui appartient pas d'aller plus loin si ses élèves l'ignorent. Aussi, en tant qu'enseignant, sa possibilité d'action se trouve considérablement amoindrie. Alors qu'enseigner constitue la composante principale de son métier, il part du principe qu'éclairer ses élèves sur la signification de mots qu'ils et elles emploient pourtant n'entre pas dans ses missions. Ce refus est d'autant plus significatif qu'il est répété par ce directeur d'école élémentaire à plusieurs reprises dans l'entretien et semble le fruit d'une réflexion sur l'éducation à la sexualité menée depuis plusieurs années, puisqu'il forme également des enseignant·e·s et des personnels de l'Éducation nationale à ces questions. Il n'est pas le seul à formuler ce refus (c'est également le cas de Julie), ni à mettre en doute l'homophobie de certains termes au prétexte que les élèves qui les emploient ne les comprendraient pas (comme en atteste l'entretien de Jérôme). Dans le cas d'Éric, l'une des raisons évoquées pour justifier cette réticence tient à l'âge des enfants (Julie recourt à la même justification). La simple évocation du fait homosexuel au travers de l'insulte « pédé » est vue comme potentiellement perturbatrice pour les élèves en raison de leur âge. Elle semble l'être d'autant plus quand certains termes comportent une connotation sexuelle explicite. La peur de devoir aborder le détail de certaines positions sexuelles, qui ne concernent d'ailleurs pas que les pratiques homosexuelles, justifie implicitement pour lui de s'abstenir : « "enculé" je leur demande "ça veut dire quoi ?" et là très souvent ils savent pas ; donc s'ils ne savent pas, on en reste là c'est pas moi qui vais leur apprendre quoi » (Éric).

Se retrouve dans son attitude la crainte d'exposer l'enfant à des informations et des représentations déstabilisantes. Les termes utilisés par Éric sont révélateurs de cette conception puisqu'il ne parle pas de maturité « psychoaffective » mais de « développement psycho-sexuel »

de l'enfant : l'homosexualité est réduite à sa composante sexuelle et sa dimension affective et amoureuse est occultée. Or bien qu'il ne s'agisse pas pour lui de nier l'existence d'une sexualité infantile, notamment parce qu'il utilise à plusieurs reprises dans l'entretien des références psychanalytiques, il semble percevoir l'évocation de l'homosexualité en classe comme une confrontation avec une sexualité adulte qui peut être néfaste pour des enfants. Les interrogations sexuelles de ces derniers·ères porteraient selon lui essentiellement sur leur corps et leur origine, c'est-à-dire, dans ce dernier cas, sur une sexualité à finalité reproductive. Il est donc préférable pour Éric que ses élèves véhiculent malgré eux ou malgré elles des représentations homophobes, plutôt que de les renseigner précisément sur ce qu'ils et elles disent en prononçant ces mots. Sans pour autant leur expliquer les termes qu'ils et elles emploient, il ne choisit visiblement pas non plus de les confronter à leur ignorance, afin de leur intimer d'utiliser un vocabulaire qu'ils et elles maîtrisent sous peine de s'exposer à dépasser leur pensée ou à des réactions qui leur échapperaient. La non-compréhension du vocabulaire employé par les élèves sert donc d'argument pour ne pas aborder certaines questions liées aux discriminations dans l'espace scolaire, décision qui se justifie d'autant plus pour cet enseignant qu'elle est parfois associée à un raisonnement qui vise à contester la réalité de cette discrimination.

ENTRE INTERDICTION ET TRAVAIL SUR LA SIGNIFICATION DES MOTS : L'INJURE EST-ELLE CONDAMNÉE À ÊTRE TOUJOURS EFFICACE ?

Certain·e·s enseignant·e·s, à l'instar d'Éric, semblent recourir à une certaine prudence vis-à-vis des insultes homophobes de peur de nuire involontairement à leurs élèves qui ignorent parfois tout de l'homosexualité ; d'autres décident de travailler sur la signification du vocabulaire employé, même et surtout lorsque les enfants semblent l'ignorer : « [J'interviens] plus sur le respect avec les insultes homophobes : "Ah bon pédé ? pourquoi ? qu'est-ce que c'est et pourquoi tu dis ça ? et alors ?" [rire] ; ce qui est déjà pas mal » (Mireille). Pour autant, le discours qu'elles et ils tiennent sur leurs pratiques semble reposer sur deux conceptions différentes de l'insulte, de son pouvoir et de la possibilité de le mettre en échec. Leurs propos témoignent d'une tension implicite entre la nécessité d'interdire l'utilisation des insultes à l'école, en raison du pouvoir discriminant dont elles sont porteuses, et la mise en œuvre de réponses pédagogiques qui visent à contester la pérennité de cette capacité qu'ont certains mots à blesser.

Travailler sur la signification des mots

Plusieurs enseignant·e·s disent entreprendre un travail sur la signification des mots pour faire prendre conscience aux enfants de ce qu'ils et elles disent : « Alors j'ai toujours la même attitude : je fais venir l'enfant qui a invectivé et je lui dit : "qu'est-ce que ça veut dire ? tu m'expliques ? » (Sandrine). Certain·e·s indiquent également ne pas se contenter des approximations énoncées par les élèves lorsqu'ils ou elles sont interrogé·e·s sur ce qu'ils ou elles ont voulu dire. Ces enseignant·e·s remarquent bien souvent que, comme le suppose notamment Éric, les enfants ne maîtrisent pas le sens de ces mots lorsqu'ils et elles les emploient, d'autant que leur étymologie et le système de représentations qui leur sont attachés les conduisent implicitement à les confondre avec d'autres termes :

> Y'a [des enfants] qui me disent : « Ben oui, je sais mais bon voilà, c'est comme ça ». D'autres qui me regardent avec de grands yeux parce qu'ils ne savent pas ce que veut dire « pédé enculé ». Ils confondent pédé avec pédophile, y'a tout un amalgame. (Delphine)

Les réactions des élèves peuvent donc aller de l'indifférence vis-à-vis du risque de blesser des personnes bien au-delà de celui ou celle qui est visé·e, à l'expression d'une profonde ignorance qui convoque malgré elle des confusions fréquemment développées dans les rhétoriques homophobes (Borillo & Lascoumes, 2002, p. 106 ; Teboul, 2003). C'est donc à partir de cette association de l'homosexualité à la pédophilie qu'un professeur des écoles tente d'informer ses élèves de dix et onze ans, en CM2 (cours moyen deuxième année), sur les origines de l'apocope « pédé », et sur le processus ayant conduit le terme « pédérastie » – institution par laquelle étaient éduqués les garçons adolescents dans la Grèce antique – au mot pédéraste qui, dès le XIXe siècle, sert aussi bien à désigner un homme qui aime les jeunes garçons qu'un homme qui aime les hommes (Eribon, 2003, p. 356) :

> L'homosexualité avait été abordée parce qu'ils aimaient employer des mots, on va dire un peu crus, donc j'en ai profité pour aborder le sens des mots, déjà pour commencer : c'était quoi un pédé, puisqu'ils ont tout le temps le mot à la bouche ; à un moment donné je leur ai demandé quand même le sens qu'ils y mettaient ; en leur expliquant que c'était un glissement sémantique et que c'était pas ce que ça voulait dire au départ ; et puis, de là, après aussi, on en a discuté mais c'était vraiment très bref, ça a duré cinq minutes. (Matthieu)

Il ne s'agit donc pas nécessairement de passer beaucoup de temps en classe à réagir sur les insultes, mais de le faire régulièrement, à chaque fois qu'elles apparaissent dans l'espace scolaire. L'important est de permettre aux élèves de se poser des questions sur les termes qu'ils et elles utilisent et de ne pas accepter sans réflexion les valeurs que ces termes véhiculent, que ce soit

pour les injures ou certains mots dépréciateurs en lien avec les stéréotypes de sexe :

> « Pourquoi tu dis ça ? qu'est-ce que ça veut dire ce mot ? et les autres, est-ce qu'ils sont d'accord ? » Enfin bon, les faire s'exprimer et puis les faire un petit peu remettre en cause… ; leur montrer que derrière certains mots y'a des sens, que ces sens, ils les connaissent pas forcément donc on emploie pas n'importe quel mot n'importe comment. (Sophie)

Il s'agit alors de travailler avec les élèves une compétence lexicale – être capable de définir un terme – afin de leur permettre d'apprécier des nuances et de comprendre que tous les mots ne sont pas équivalents, même s'ils semblent au premier abord désigner la même réalité :

> Quand on faisait Les Goûters philo [Labbé, 2000], en CM2, j'étais assise au fond, c'était Brigitte Labbé qui animait un des ateliers et il y avait un garçon qui avait dit : « Oui mais y'a des garçons qui peuvent s'aimer, des filles qui peuvent s'aimer. » Et Brigitte Labbé avait dit : « Ben oui. » Il y avait un enfant qui avait dit : « Mais alors c'est des pédés. » Et donc elle était revenue en disant : « Est-ce que tu peux définir le mot ? » Elle l'avait renvoyé sur un terme de savoir scientifique. (Sandrine)

Les interrogations menées en réponse à l'interpellation de l'injure visent à remettre en cause sa pertinence en contestant la légitimité du jugement de valeur qu'elle porte :

> Quand il y a une insulte de cet ordre-là, bien sûr je réagis ; j'ouvre le débat avec les enfants et puis on essaye de voir d'où ça vient, qu'est-ce qu'ils ont entendu sur le sujet, qu'est-ce qu'ils en pensent au fond ; on lit des albums, j'ai quelques albums *Jean a deux mamans* [Texier, 2004], tout ça [rire]. (Camille)

Puisqu'une partie des élèves de la classe découvre l'homosexualité en même temps qu'elle apprend la signification de l'injure, qu'une autre partie ne sait pas désigner l'homosexualité autrement qu'avec l'injure, ou qu'elle l'associe à quelque chose de répréhensible et de honteux, le travail sur le vocabulaire et les stratégies de questionnement s'avèrent essentielles pour apprendre à nommer ce que ces élèves ne connaissent qu'à travers des préjugés qui leur ont été transmis :

> J'ai déjà réagi de différentes façons parce que finalement une fois il y a un gamin qui m'a dit : « Oui il m'a insulté, il m'a dit homosexuel. » Je dis : « Ah, c'est une insulte ? » [rire]. Et puis après d'autres avaient dit : « Il m'a dit 'sale homosexuel. » Alors je dis : « Ah, pourquoi sale ? » Alors après ça dépend aussi effectivement des élèves, ça dépend de comment ils le disent, ça dépend pourquoi est-ce qu'on lui a dit ; et puis après, j'en viens à expliquer ce que c'est et puis pour certains : « Ah c'est des pervers. » Alors on explique ce que c'est un pervers et ils essayent de comprendre aussi quelle est la différence

> entre un homosexuel et un pervers parce que l'amalgame pédophile homosexuel peut très vite être fait ; mais j'ai pas eu l'impression que ce soit un amalgame qui était fait par les élèves en tout cas, donc c'est déjà ça ; mais après, pour eux de toute façon, fréquemment on va dire, un homme qui aime un autre homme ou une femme qui aime une autre femme, effectivement ce sont des déviants ; [c'est] difficile pour l'instant malgré la discussion, même au CM1 [cours moyen première année, enfants de 9-10 ans] et au CM2 ; donc ils ont quand même les idées bien arrêtées déjà, [c'est] compliqué. (Jérôme)

Il est intéressant de constater, dans le premier exemple donné par Jérôme, que parfois le terme homosexuel ne véhicule plus une réprobation sociale suffisante pour être employé seul ; on lui ajoute alors, pour qu'il reste efficace, le qualificatif « sale ». Jérôme s'en saisit pour entamer une discussion avec ses élèves. Néanmoins, les échanges avec les enfants peuvent parfois paraître insuffisants s'ils ne sont pas associés à des supports qui permettent de véhiculer une image positive des relations entre personnes de même sexe. La littérature de jeunesse joue alors un rôle essentiel car elle constitue un support de représentations destiné à renouveler l'approche que les élèves ont de l'homosexualité ; elle peut être mise à profit autant en réaction à des insultes qui auraient été utilisées et entendues en classe ou dans la cour de récréation, que dans le cadre d'apprentissages scolaires sans liens avec ce type d'événements : « J'ai reçu ça [des insultes] dans ma classe et ça nous a permis d'en parler tous ensemble ; c'est à ce moment-là aussi que j'ai lu des albums jeunesse qui avaient trait à l'homosexualité féminine ou masculine » (Aude). L'homosexualité est en effet bien souvent une réalité abstraite que les élèves n'ont pas eu l'occasion de découvrir autrement que par des caricatures malveillantes.

Questionner le pouvoir des mots

L'une des positions en jeu dans ce travail, qui vise à confronter les élèves avec le sens de mots qui ne sont pas uniquement des vocables destinés à irriter l'adversaire, est synthétisée au cours de son entretien par l'une des enseignantes rencontrées : « Par exemple pédé, bon ben on en parle : qu'est-ce que c'est un pédé ? en quoi ça serait une insulte ? et non finalement pédé, c'est pas une insulte » (Sophie). Sa démarche et ses objectifs peuvent être décomposés en quatre temps :

- interroger l'élève sur la réalité désignée par le mot ;
- souligner la dimension péjorative du mot ;
- déconnecter cette réalité, un homme éprouvant une attirance affective et sexuelle pour un ou d'autres hommes, de toute connotation négative afin de la réhabiliter aux yeux des enfants ;
- retirer du même coup au mot sa charge d'insulte : puisqu'être homosexuel devient une réalité estimable au même titre qu'être hétérosexuel,

> son usage est superflu ; utilisé en tant qu'insulte, le terme « pédé » ne peut que rater son but puisque le mot n'est plus une insulte ou, pour le dire autrement, ne saurait être utilisé en tant qu'insulte puisqu'il n'y a rien de honteux à être ce que le terme désigne.

Cette réflexion menée avec les élèves offre l'avantage de questionner aussi bien les représentations du locuteur ou de la locutrice que celles des destinataires réel·le·s ou potentiel·le·s de l'insulte. Comme l'indiquent en effet Yannick Chevalier et Hugues Constantin de Chanay à la suite de Dominique Lagorgette et Pierre Larrivée, il n'y a pas d'insultes si celui qui la reçoit ne reconnaît pas avoir été insulté :

> Il paraît très important de garder à l'esprit que l'insulte peut éventuellement échouer (c'est-à-dire que son énonciation n'est pas performative au sens strict), notamment si la cible et/ou le témoin de l'insulte […] ne partagent pas le système de valeurs dans lequel l'insulte entend puiser sa force dépréciative, ou encore si l'intention hostile n'est pas reconnue. (2009, p. 46)

L'absence d'accord entre locuteur ou locutrice et destinataire sur les représentations convoquées par l'insulte peut ainsi rendre caduque la tentative de blesser. Aussi, nombre des questions qui sont posées par les enseignant·e·s rencontré·e·s visent à créer un décalage entre les représentations traditionnelles véhiculées par l'insulte et celles de l'insulteur ou de sa cible, afin de réaliser ce que Chevalier et Constantin de Chanay appellent un « remodelage axiologique » (p. 51), processus qui s'apparente à celui mis en évidence par Judith Butler (2004) dans sa réflexion sur la performativité des mots, sous le terme de *resignification*. Le raccourci de Sophie constitue en effet une reformulation, dans un contexte pédagogique, des propositions de la philosophe qui considère que « le langage qui s'efforce de contrer les injures du discours doit répéter ces injures justement sans les rejouer » (p. 77), c'est-à-dire que ces injures doivent être désémantisées – ou plus exactement réinvesties de valeurs positives – afin de les rendre inopérantes. Il importe en effet pour Butler de supposer que le sens des mots n'est pas donné une fois pour toutes et d'« affirmer que le discours de haine ne détruit pas la puissance d'agir requise pour formuler une réponse critique » (p. 77). Ce détournement de l'injure, que nous avons déjà signalé à propos de la réappropriation par les groupes discriminés des injures qui les visent, constitue justement l'une des possibilités de résistance au pouvoir d'assignation de l'injure. La proposition de Sophie tente donc de mettre en place une stratégie qui désamorce cette dernière de son pouvoir blessant par la recherche dans la classe d'un consensus sur le caractère non problématique de l'homosexualité. Il n'est cependant pas possible à ses yeux, dans l'état actuel de nos sociétés, de considérer que ce processus peut être réalisé une fois pour toutes ; il constitue un travail de longue haleine qui doit être recommencé à chaque interpellation injurieuse, que celle-ci soit identifiée ou

non par les élèves : « C'est déjà un état d'esprit, je pense, de ne rien laisser passer, c'est-à-dire de rebondir sur chaque occasion et puis surtout de faire attention aux mots ; je trouve que les mots, c'est drôlement important dans ce que ça véhicule » (Sophie). L'objectif poursuivi par cette enseignante n'est donc pas d'amener ses élèves à investir le terme « pédé » de valeurs positives pour ensuite continuer à l'employer comme peuvent le faire entre eux ou elles les membres d'un groupe discriminé ; pour cause, beaucoup n'appartiennent pas ou n'appartiendront pas à ce groupe. En revanche, en affirmant l'égalité des orientations sexuelles, elle veut permettre aux élèves qui auraient été insulté·e·s de ne pas se sentir blessé·e·s ou infériorisé·e·s ; et à tou·te·s, de renoncer à certains termes en montrant leur inadéquation au but recherché.

La mise en tension de deux représentations antagonistes du pouvoir des mots

Le travail sur la signification des insultes ne consiste cependant pas uniquement à travailler à leur neutralisation. Il se double également d'un travail sur la responsabilité du locuteur ou de la locutrice dans le cadre d'une réflexion plus large sur les registres de langue. Certaines personnes rencontrées tiennent en effet particulièrement à ce que les insultes à l'égard des homosexuel·le·s soient identifiées comme telles et non pas banalisées par les usages quotidiens des élèves et de leur univers social et médiatique. Le travail sur les registres de langue est donc employé à déterminer et expliciter le statut de chaque mot. L'évocation des effets de l'insulte peut alors sembler la meilleure façon de responsabiliser les élèves en leur faisant percevoir son pouvoir destructeur :

> Je fais souvent le parallèle aussi avec le racisme parce que ça, c'est quelque chose qui est bien compris ; je leur dis : « Tu vois, c'est comme si toi Mamoudou on te disait bougnoule, c'est la même chose » ; c'est faire le parallèle pour que ce soit plus parlant pour eux parce qu'ils sont, en tout cas dans l'école où je suis, ils sont très habitués aux discriminations racistes ; c'est quelque chose qu'ils subissent eux-mêmes ou qu'ils connaissent et du coup, faire ce parallèle, c'est plus parlant pour eux. (Nathalie)

Nathalie utilise ainsi comme piste pédagogique l'évocation de situations que l'enfant a déjà expérimentées sur le plan émotionnel et intellectuel pour travailler par analogie sur les effets de l'insulte homophobe qu'il ou elle n'a pas appréhendée personnellement. Une telle entreprise semble particulièrement intéressante, lorsqu'elle est possible, pour dépasser la simple évocation abstraite du pouvoir de l'insulte et la rattacher à une impression ou des sentiments que l'enfant est capable de comprendre pour les avoir déjà ressentis. Mais elle pose la question de savoir s'il est possible pour ces

élèves de transférer dans d'autres contextes ce qu'ils et elles ont éprouvé dans une occasion précise ; ou d'anticiper ce qu'ils et elles éprouveraient dans une telle situation. Elle montre cependant que les stratégies à l'œuvre chez les enseignant·e·s rencontré·e·s pour travailler sur la signification des insultes obéissent à des présupposés contraires qui pourraient aboutir à des résultats contradictoires. D'un côté, ces enseignant·e·s cherchent à promouvoir un processus de resignification et de « remodelage axiologique » qui vise autant l'insulte que la réalité qu'elle désigne, dans le but, tout de même, d'inciter les élèves à renoncer à certains termes. De l'autre, ces mêmes enseignant·e·s entendent interdire l'utilisation de ces insultes sur le temps scolaire et sont amené·e·s, pour le justifier, à travailler avec les élèves sur le statut de certains mots indépendamment du contexte d'énonciation et ce, au risque, contrairement à la première option, de les condamner à être toujours opérationnels. Comme le note en effet Judith Butler, une telle stratégie n'est pas sans conséquences : « s'assurer que ces termes ne soient pas et ne puissent pas être prononcés peut aussi contribuer à les figer, et à préserver par là leur pouvoir d'injurier en suspendant la possibilité d'un travail sur eux qui puisse changer leur contexte et leur but » (2004, pp. 73-74).

La question que posent ces récits de pratiques et ces réflexions au carrefour de deux représentations antagonistes quant au pouvoir des mots est celle de la possibilité d'une interdiction mais aussi d'une sanction, et de leurs conséquences. Car « si pour expliquer comment le discours de haine occasionne une blessure, on en vient à forclore la possibilité d'une réponse critique, alors on confirme les effets totalisants de cette blessure » note Judith Butler (p. 46). La simple interdiction, si elle ne s'accompagne pas d'une réflexion individuelle et collective sur la signification des mots qui vise à questionner leur capacité à insulter, ainsi que les justifications apportées aux discriminations auxquelles elles participent, leur assure de conserver leur pouvoir. Elle oblige alors les équipes enseignantes à toujours devoir affronter des situations qui sont et resteront explosives, la profération de l'insulte entraînant toujours les mêmes réactions de la part des élèves :

> Quand j'ai été chargée de mission à l'égalité, un tiers de mon travail c'était ça : le téléphone sonnait, en général le soir vers cinq heures, et c'était un chef d'établissement qui me disait « Alors là, c'est plus possible, il faut que vous veniez, c'est la panique » ; et en général, c'était dans des collèges ou des lycées professionnels, rarement dans les lycées généraux, où il y avait eu des bagarres à cause d'insultes homophobes ou des filles dans des établissements, par exemple un lycée professionnel très masculin où y'a quelques filles, qui étaient dans des situations où elles pouvaient plus parler et sortir ; donc là en général, je voyais s'il y avait vraiment urgence ; avec ma collègue, on y allait et on réunissait les mômes et puis on avait un Power-Point *grosso modo* sur la question des valeurs féminines et masculines et on leur

> organisait un débat autour de ça ; et si ça pouvait attendre, c'est les enseignants qu'on formait sur les attitudes à avoir : comment gérer la violence et puis comment renvoyer aux enfants des attitudes et des réflexions qui les faisaient mûrir sur le sujet. (Sandrine)

L'important, pour cette enseignante, est donc de permettre qu'en certaines occasions, l'insulte ne soit plus perçue comme telle par celui ou celle qui la reçoit parce que le travail mené en classe aura permis de déconstruire les injonctions au respect des rôles de sexe, et plus particulièrement à la soumission qui s'exerce vis-à-vis des femmes, et de construire une représentation positive de l'homosexualité équivalente à celle de l'hétérosexualité. Même si elle conserve en dernier lieu pour certaines personnes interrogées une dimension symbolique et dissuasive au sein d'un travail éducatif, l'interdiction doit donc être avant tout l'occasion d'une réflexion autour des normes de sexe et de sexualité signifiées par l'insulte afin justement de créer le trouble sur son utilisation :

> Ce qui revient souvent c'est : « Je suis pas un pédé » donc je me bats ; et par exemple j'ai eu à gérer avec mon collègue, puisqu'on est deux sur la classe, une grosse bagarre il y a un peu plus de huit jours suite à des provocations et des insultes à caractère, on va dire, homophobes ; donc ça revient très souvent, donc la prise en compte dans la classe c'est au cours de discussions avec eux, soit institutionnalisées et préparées, soit suite à des problèmes ; donc c'est très intéressant parce que les élèves savent que les propos homophobes par exemple sont sanctionnés dans l'école, puisqu'il y a trois ans, on a fait mettre avec une collègue dans les règles de vie de l'école des sanctions vis-à-vis des insultes racistes mais aussi toutes les discriminations et l'homophobie ; en ce qui me concerne, chaque fois que j'entends un élève dans la cour traiter un autre de pédé, d'enculé, de tantouze, enfin toute la panoplie [rire], j'interviens et en général je leur demande de chercher dans le dictionnaire ces mots-là ; on a dans l'école le code pénal et je leur fais recopier les articles liés aux sanctions par rapport à des propos homophobes ou discriminatoires, quelles que soient les discriminations. (Delphine)

Delphine conjugue donc deux types de réflexions avec ses élèves : les unes portent sur ce qu'est être un homme ou une femme, et entendent promouvoir d'autres façons d'envisager la masculinité et la féminité ; les autres concernent le sens des mots et leur pouvoir et visent à interdire les insultes en faisant comprendre les raisons de cette interdiction. Si cette enseignante choisit implicitement de figer la signification de certains termes par une recherche dans le dictionnaire et des sanctions qui se réfèrent au code pénal, ce n'est toutefois que parce qu'elle espère que ces insultes tomberont à terme en désuétude à force de déconstruire en classe les stéréotypes de sexe.

CONCLUSION

Bien que préoccupé·e·s d'égalité des sexes et/ou des sexualités, les enseignant·e·s rencontré·e·s au cours de cette recherche n'interprètent pas toutes et tous de la même manière les injures homophobes proférées sur le temps et dans l'espace scolaire. Ils et elles n'y réagissent pas non plus de façon identique, certaines et certains faisant même parfois le choix, consciemment ou non, de ne pas y répondre. Les stratégies qu'elles et ils déclarent mettre en place sont traversées de manière explicite ou sous-jacente par deux interrogations quant au pouvoir des mots ; nous les formulons ainsi :

– peut-on considérer que des injures sont homophobes lorsque leur sens n'est pas connu des élèves qui les emploient, ou lorsqu'elles sont proférées dans un contexte qui ne laisse pas supposer d'homophobie ?
– comment, si l'on considère que ces injures sont homophobes, les interdire – sans en figer le sens – afin d'en contester l'efficacité par la promotion, à travers le questionnement des représentations des élèves et le travail réalisé en classe, d'un remodelage axiologique qui vise à leur dénier le statut d'insulte ?

Ces questions reformulent en des termes propres au champ éducatif les réflexions menées par Judith Butler (2004) dans les années quatre-vingt dix à propos des projets de pénalisation des discours racistes, sexistes ou homophobes dans les sociétés démocratiques contemporaines. La philosophe considère en effet que l'une des conditions de l'efficacité de l'insulte est son antériorité par rapport à l'individu qui la prononce et à celui ou celle qui la reçoit. L'insulte est en réalité une citation. Lorsqu'elle est prononcée, c'est à la suite d'« un héritage d'interpellations » qui l'ont précédée et qui lui permettent de fonctionner. Elle s'inscrit par ailleurs dans un contexte plus large que celui de son énonciation et ne fonctionne justement que parce qu'elle participe à un système qui hiérarchise les individus en raison de leur couleur de peau, de leur origine sociale, de leur religion, de leur sexe ou de leur orientation sexuelle, système qui lui donne son pouvoir. L'insulte ne saurait donc en aucun cas circonscrire à elle seule des mécanismes de domination qui la dépassent et nourrissent sa force. Son locuteur ou sa locutrice ne peut, pour la philosophe, être tenu·e pleinement responsable de sa capacité à blesser autrui, car il ou elle n'est qu'un « auteur dérivé » (p. 90). À partir de cette analyse, elle pose la question, sous un jour nouveau, de l'interdiction et de la pénalisation de ces insultes. Pour elle, le choix de la pénalisation des propos injurieux n'a de sens que si l'objectif est de trouver un·e coupable au dommage commis ; mais cela implique d'entretenir une fiction qui dissimule la construction historique et le contexte social qui ont rendu possible l'efficacité de l'insulte et dont la responsabilité ne peut incomber à un individu en particulier.

Cette argumentation permet de dépasser la question de la signification attribuée par les élèves du primaire aux insultes qu'ils et elles profèrent sans pour autant dénier tout pouvoir discriminatoire aux mots prononcés. Les interrogations de certain·e·s enseignant·e·s quant à l'homophobie réelle ou supposée de certains mots en fonction des connaissances du locuteur ou de la locutrice, pour légitimes qu'elles paraissent, sont invalidées par l'inscription de l'injure dans une chaîne d'interpellations qui préexiste à celui ou celle qui prononce l'injure, dont la capacité de blesser est immanquablement réactivée. Ces réflexions permettent également de poser autrement la question de la pénalisation de ces propos, ou plus exactement de leur sanction, dans un contexte scolaire. Puisque ces mots préexistent aux personnes qui les prononcent et que ces dernières, en les répétant, n'en sont pas les auteures et ne peuvent pas être considérées comme pleinement responsables de leurs effets, leur interdiction et les sanctions prises contre les enfants qui les emploient ne peuvent tenir lieu de seule politique éducative sous peine de passer à côté des objectifs de l'école. Il semble nécessaire d'associer les élèves à un travail approfondi de questionnement des stéréotypes de sexe, dans un cadre qui entend promouvoir l'égalité des filles et des garçons, comme des sexualités.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bastien-Charlebois, J. (2009). Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de « gai » dans le parler des adolescents. Dans L. Chamberland, B. W. Frank & J. Ristock (Ed.), *Diversité sexuelle et construction de genre* (pp. 51-73). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bastien-Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets : revue intervention sociale et communautaire*, *17*(1), 112-149. doi : 10.7202/1005235ar

Bereni, L. (2005). Compte rendu de l'ouvrage de Christelle Tarraud, *Les féminismes en questions. Éléments pour une cartographie*, Éditions Amsterdam, 2005. *L'Homme et la société*, *158*, 233-237. doi : 10.3917/lhs.158.0233

Borillo, D. (2009*). Le droit des sexualités*. Paris : Puf.

Borillo, D., & Lascoumes, P. (2002). *Amours égales ? Le Pacs, les homosexuels et la gauche*. Paris : La Découverte.

Butler, J. (2004). *Le pouvoir des mots : politique du performatif*. Paris : Éd. Amsterdam

Chevalier, Y., & Constantin de Chanay, H. (2009). Savoir être insulteur, ou les marqueurs verbaux et non-verbaux de l'insulte : quelques exemples de « pédé ». Dans D. Lagorgette (Ed.), *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, littérature, histoire, droit)* (pp. 45-74). Chambéry : Université de Savoie.

Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats / jeunesse*, *60*(1), 67-78

Darcos, X. (2008, septembre). « La lutte contre l'homophobie est un acte éducatif » [entretien]. *Têtu*, pp. 94-95.

Dayer, C. (2014). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

Debarbieux, E., & Evrard, L. (2011, avril-juin). Pour une meilleure connaissance de la violence en milieu scolaire. L'enquête de victimation en milieu scolaire. *Cahiers de la sécurité*, *16*, 22-28.

Debarbieux, E., & Fotinos, G. (Ed.). (2011). *À l'école, des enfants heureux… enfin presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves de Cycle 3 des écoles élémentaires réalisée par l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'Unicef France*. Paris : Unicef.

Eribon, D. (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris : Fayard.

Eribon, D. (2003). Pédérastie. Dans D. Eribon (Ed.), *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes* (p. 356). Paris : Larousse.

Fassin, E. (2009). *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : Éditions de l'EHESS.

Grenier, A. (2005a). *Jeunes, homosexualité et écoles. Enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec*. Québec : GRIS.

Grenier, A. (2005b). *Jeunes, homosexualité et écoles. Enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec. Sommaire des résultats*. Québec : GRIS.

Iacub, M. (2007, 11 juillet). Vive les « putes » insoumises. *Métro*. Repéré à http://www.metronews.fr/fr/article/2007/07/11/09/5909-48/index.xml

Katz, J. N. (2001). *L'invention de l'hétérosexualité*. Paris : EPEL.

Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. Dans M. F. D. Young. (Ed.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education* (pp. 133-160). London : Collier-MacMillan.

Labbé, B., & Puech, M. (ill.). (2000). *Les goûters philo. Les garçons et les filles*. Paris : Milan.

Labov, W. (1993). *Le Parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Minuit. (Original publié en 1978)

Lagorgette, D., & Larrivée, P. (2004). Interprétation des insultes et relations de solidarité. *Langue française*, *144*, 83-103.

Léglise, I. (2004). Diversité des formes d'oral et rapport au langage dans le travail social : l'exemple des médiateurs urbains. Dans I. Léglise et al. (Ed.), *Pratiques, langues et discours dans le travail social* (pp. 29-52). Paris : L'Harmattan.

Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et Formation*, *69*, 65-80.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2000, 2 novembre). À l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité. *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche*, *hors-série n° 10*. Repéré à www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/som.htm

Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2009, 21 mai). Préparation de la rentrée 2009 [Circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009]. *Bulletin Officiel*, *21*. Repéré à http://www.education.gouv.fr

Moïse, C. (2002, mars). Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? *Ville École Intégration Enjeux*, *128*, 46-60.

Moïse, C. (2011). Gros mots et insultes des adolescents. *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, *83-84*, 29-36.

Rich, A. (2010). *La contrainte à l'hétérosexualité et autres essais*. Lausanne : Éd. Mamamélis et *Nouvelles Questions Féministes*.

Teboul, R. (2003). Pédophilie. Dans L.-G. Tin (Ed.), *Dictionnaire de l'homophobie* (pp. 307-309). Paris : Puf.

Teychenné, M. (2013). *Discrimination LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Texier, O. (2004). *Jean a deux mamans*. Paris : École des loisirs.

Thorel-Hallez, S. (2011). *De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège. Analyse de l'activité d'enseignant-e-s d'éducation physique et sportive*. Paris : L'Harmattan.

Tin, L.-G. (2008). *L'invention de la culture hétérosexuelle*. Paris : Autrement.

Van Raemdonck, D. (2009). Les mots pour l'homaudire. Dans D. Lagorgette (Ed.), *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, littérature, histoire, droit)* (pp. 31-44). Chambéry : Université de Savoie.